



Universidade de Brasília

FACULDADE UnB PLANALTINA

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS

**INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA:
UM ESTUDO COM EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO**

AUTORA: MARIA DO SOCORRO DIAS DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: PROF.^a Dra. JULIANA EUGÊNIA CAIXETA

Planaltina - DF

Dezembro - 2014



Universidade de Brasília

FACULDADE UnB PLANALTINA

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS

**INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: UM ESTUDO
COM EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO**

AUTORA: MARIA DO SOCORRO DIAS DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a JULIANA EUGÊNIA CAIXETA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora, como exigência parcial para a obtenção de título de Licenciado do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, da Faculdade UnB Planaltina, sob a orientação do Profa. Dra Juliana Eugênia Caixeta.

Planaltina – DF

Dezembro - 2014

DEDICATÓRIA

Ao meu Senhor Jesus, toda a honra e glória sejam dadas a ELE. Muito obrigada, meu DEUS. Aos meus pais e irmãos. Ao meu esposo pelo amor e compreensão ficando ao meu lado em dias de muito estudo, me incentivando a prosseguir nesta caminhada em busca do conhecimento. Aos meus amores: Daniella, Daniell e Diogo, meus filhos, pelo apoio e amor. A minha orientadora, Juliana Caixeta, pela grande ajuda, por compartilhar o conhecimento comigo, pelo carinho, amizade e pensamento: “enfrentar as dificuldades sem perder a alegria, a esperança,” características que lhes são peculiares. Aos (as) amigos (as), que Deus me concedeu a oportunidade de conhecê-los (as) que me apoiaram e me incentivaram na graduação, muito obrigada!

INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: UM ESTUDO COM EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO

**Maria do Socorro Dias de Oliveira
Juliana Eugênia Caixeta**

RESUMO

O ensino médio tem sido criticado pela sua indefinição como nível educacional promotor de competências que permitem o/a estudante seguir seus estudos na universidade e/ou ingressar no mercado de trabalho. A integração universidade-escola tem apresentado propostas que podem transformar o ensino médio. O objetivo da presente pesquisa foi identificar a percepção que ex-alunos do ensino médio têm sobre a experiência de trabalho em projetos de extensão e pesquisa universitária durante o ensino médio. Foi utilizada a metodologia qualitativa. Foram entrevistados 6 estudantes, egressos do PIBIC-EM e de Programas de Estágios na Extensão Universitária. Os resultados permitiram concluir que os egressos construíram uma identidade profissional a partir da vivência na universidade o que proporcionou uma nova forma de ser e atuar no mundo. Foram identificadas mudanças identitárias que impactaram o desenvolvimento dos egressos no que se refere à autonomia intelectual e moral.

Palavras-chave: ensino médio; universidade-escola; mudanças identitárias.

ABSTRACT

The high school has been criticized for its vagueness as educational level promoter of skills that allow the student following his studies at the university and / or enter the job market. The university - school integration has presented proposals that can transform the high school. The aim of this research was to identify the perception that high school students have on work experience in extension projects and university research during high school. Qualitative methodology was used. We interviewed six students, egress PIBIC - MS and internship programs in the University Extension. The results showed that the egress have built a professional identity from the experience at the university which provided a new way of being and acting in the world . Identity changes were identified that affected the development of egress in relation to intellectual and moral autonomy.

KEY-WORDS: high school; university-school; identity changes.

INTRODUÇÃO

Para o povo Brasileiro, ter uma vida melhor significa ter mais oportunidades de inclusão e muitos atribuem o acesso a essas oportunidades à educação. De acordo com relatório da UNESCO (2010, p.1), Órgão das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, “a educação ajuda a combater a pobreza e capacita as pessoas com o conhecimento, habilidades e a confiança que precisam para construir um futuro melhor”. Sendo assim, Brandão, Barbosa e Assis (2012) destacam que a educação é um direito de todos, que precisa ser conquistada para a melhoria da nossa sociedade.

Considerando o processo educacional como um todo, este trabalho enfoca o ensino médio, porque ele tem ocupado um lugar de destaque no debate sobre sua função social (MITRULIS, 2002). A grande crítica relacionada ao ensino médio tem sido sobre a sua natureza, porque não prepara o adolescente para o mercado de trabalho e nem para o ingresso na educação superior. Esse lugar intermediário, de certa indefinição, provocou o Ministério da Educação a encontrar alternativas para o ensino médio Brasileiro. Assim, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica organizou, na atual administração, o projeto de reforma do novo ensino médio como parte de uma política geral de desenvolvimento social, que prioriza ações na área da

Educação. O PCN+ (2000) dispõe que a organização do ensino compreende três áreas do conhecimento: 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias; 2. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e 3. Ciências humanas e suas tecnologias com o intuito de compartilhamento de conhecimento, criando condições para o diálogo e favorecendo a contextualização e a interdisciplinaridade. Nesta perspectiva, o PCN+ (2002, p.5) tem uma proposta de inovar o ensino médio, a qual “propõe-se, no ensino médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés de simples exercício de memorização” tornando-o dessa forma mais eficiente no que tange o conhecimento para que o aluno se sinta motivado a aprender e como aprender.

Enquanto as mudanças no ensino médio não acontecem nas escolas em geral, as universidades brasileiras, desde 1986, têm ofertado ações de pesquisa e extensão vinculadas à participação dos adolescentes do ensino médio. Na Faculdade UnB Planaltina, o ano de 2011 marcou o ingresso de estudantes de ensino médio tanto em projetos de extensão universitária como em projetos de pesquisa, pelo programa de Iniciação Científica Junior.

Nesta perspectiva, a importância desta pesquisa é conhecer o que os adolescentes, ex-alunos do ensino médio pensam sobre a relação universidade-escola em suas experiências enquanto bolsistas de ensino médio na universidade. Que contribuições a convivência na universidade, ainda no ensino médio, trouxe para esses adolescentes? Portanto, nosso objetivo foi identificar a percepção que ex-alunos do ensino médio têm sobre a experiência de trabalho em projetos de extensão e pesquisa universitária durante o ensino médio.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Ensino médio: características, desafios e possibilidades

Em dezembro de 1996, foi promulgada a lei geral da educação, Lei das Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), que, em seu art.21, divide a Educação em dois níveis - educação básica e educação superior. A educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Apresenta também três modalidades de ensino: educação de jovens e adultos, profissional e especial. Existem complementares como educação do campo, indígena, de igualdade racial e educação a distância. Assim, com a promulgação da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), o ensino médio adquire identidade própria sendo parte final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo como finalidades: tornar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental sólidos, preparar o educando para o exercício da cidadania, e, também, fornecer condições para o ingresso no mundo do trabalho, ou seja, o nível médio constitui o mínimo de escolarização para a capacitação da realização do trabalho simples e dar prosseguimento aos estudos, como o ingresso no ensino superior, sendo essas últimas finalidades específicas do ensino médio (RAMOS, 2003).

De acordo com (PCN+, 2002, p. 9)

Mais do que produzir dados, dominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado.

No que se refere ao ingresso ao ensino médio, destacamos a Lei nº 12061/2009, que garante o acesso a todos os brasileiros em ingressar no ensino médio público gratuito. Esta Lei garante a universalização do ensino médio, instituindo que a educação básica compreenda a faixa etária entre 4 e 17 anos. Com isto, o ensino médio tornou-se obrigatório, constituindo um direito subjetivo.

Ao mesmo tempo em que se constituiu um direito, o ensino médio tem sido criticado pela sua natureza fragmentada e descontextualizada da vida dos estudantes. Por isso, em maio de 2011 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou novas diretrizes para o ensino médio tendo como justificativa as mudanças que ocorrem na sociedade, mundo do trabalho e no próprio ensino médio (MOEHLECKE, 2012). Neste contexto, é necessário um ensino inovador com métodos eficientes voltados para as necessidades do educando como: saber lidar com problemas, compreendê-los, argumentar, questionar, analisar, buscar soluções (RAMOS, 2003). Portanto, o processo de ensino deve se pautar na contextualização e problematização dos fenômenos cotidianos para que a experiência educacional seja construída numa perspectiva de desenvolvimento integral do adolescente (BERBEL, 1998).

Esta discussão sobre o ensino médio tem levado o debate educacional para as esferas políticas, o que gerou o Projeto de Lei nº 6840/2013, que prevê turno integral e mudanças no currículo do ensino médio, sendo a justificativa para esta mudança o fato de o ensino médio estar “desgastado com muitas disciplinas obrigatórias, o qual não é condizente com as diferenças individuais e geográficas dos estudantes, sendo formal, padronizado e com altos índices de evasão de estudante e distorção de séries.” (PROJETO LEI, nº 6840/2013, p. 7).

Aur e Castro (2012) explicam que a permanência e o sucesso de alunos no ensino médio têm inúmeras causas, dentre elas está à inadequação do currículo, que não tem como foco a realidade dos jovens, o que não os prepara para viver em sociedade, nem para o prosseguimento dos estudos no ensino superior e tão pouco para o ingresso no mundo do trabalho. Esta característica do ensino médio, associada ao aumento exponencial de estudantes a partir do ano de 2000 e à mudança de clientela, agora, adolescentes e jovens oriundos da classe trabalhadora, trouxe o cenário favorável para o aumento do índice do fracasso escolar, uma vez que a escola não contemplou a diversidade na sua forma de atuar. Para Menezes (2001), o fracasso escolar presenciado no ensino médio se refere ao ingresso de jovens oriundos das classes trabalhadoras, um público diferente da escola tradicional de ensino médio, desde o ano 2000. Para o autor, este ingresso requer um ensino respeitando as diferenças culturais e socioeconômicas para que todos tenham a possibilidade de ter uma qualificação para o trabalho digna, ingresso no nível superior e participação consciente na vida social e política da sociedade (MENEZES, 2001).

Ao não contemplar a diversidade, a escola não consegue atender as expectativas dos estudantes do ensino médio, provocando a evasão e a repetência (AUR e CASTRO, 2012). A ausência de um currículo mais flexível, do diálogo, da articulação teoria e prática, da articulação trabalho-escola e a presença de um projeto de estudo que não se relaciona ao projeto de vida dos estudantes tem contribuído para o fracasso social do ensino médio (AZEVEDO e REIS, 2013).

Castro (2012) explica que as causas do fracasso escolar no ensino médio são, especificamente, índices elevados de evasão e reprovação, desistências dos concluintes, notas baixas nas avaliações nacionais e internacionais, número elevado de jovens que estão fora do ambiente escolar, ausência de docentes em várias disciplinas, falta de laboratórios e equipamentos e metodologias de ensino que não incentivam o protagonismo dos alunos

(RAMOS, 2003). Neste contexto, a mudança do ensino médio deve estar pautada numa atitude da escola e de seus profissionais de estimular a pesquisa como mediação do conhecimento e o trabalho em grupo, que são exigências da sociedade contemporânea. A partir da valorização da pesquisa e do trabalho em grupo, o (a) professor (a) estará contribuindo para tornar o alunado sujeito do seu aprendizado (CEB, 2011). No entanto, o fato de o currículo do ensino médio estar, atualmente, pautado no Enem – Exame Nacional de Ensino Médio, não permite o avanço necessário, como defende Castro (2012), porque pauta o currículo em conhecimentos e habilidades com o intuito de selecionar os melhores candidatos, o que potencializa as desigualdades sociais. A consequência disso, para a autora, é o fato de estudantes com mais oportunidades educacionais, em geral, de classes sociais de maior renda per capita, terem mais chances de ingresso no ensino superior público do que o jovem de classes populares e a ênfase ao ensino técnico, sem dar importância à formação geral do nível médio (CASTRO, 2012).

Em contrapartida, Menezes (2012) destaca que, no Enem, ocorrem mudanças não de métodos, mas de conteúdo, pois as questões cobradas no exame são contextualizadas, o que não é condizente com o currículo do ensino médio, que é descontextualizado e fragmentado (CASTRO, 2012), haja visto que alguns vestibulares continuam presos a antigos conteúdos, escolas enraizadas a grades curriculares disciplinares e à formação de docentes em desconformidade com a realidade escolar (MENEZES, 2012). Por isso, Castro (2012) ressalta que são importantes os debates, discussões que acarretam alterações e acréscimos nas leis, pois o ensino médio apresenta problemas no Brasil e no mundo, portanto “vale a pena debater o futuro do ensino médio com coragem e criatividade” (p.3). Nesta perspectiva, Alvarenga, Sales, Costa, Costa, Veroneze e Santos (2012) e Menezes (2001) defendem que a integração entre universidade e escola é uma alternativa para a implementação de um ensino médio inovador, que considere a prática da pesquisa e a colaboração entre diferentes atores sociais na construção de uma escola para todos, que considere a diversidade e a diferença como inerente a sua estrutura social.

A primeira barreira a ser quebrada, segundo Alvarenga et al (2012), é a falta de informação dos estudantes do ensino médio sobre os programas que a universidade possui e que podem favorecer a parceria universidade-escola, como o processo de avaliação seriada (PAS), programas de bolsa institucionais de iniciação científica (PIBIC JUNIOR), entre outros (AMADOR; ATAIDES; FERREIRA; LEITE; XAVIER; CAIXETA, 2013).

1.2. Relação das universidades com o ensino médio

A universidade, segundo Araújo (2012), deve estar inserida na sociedade, ou seja, a universidade deve ser vista como parceira comprometida nas transformações e melhorias da sociedade. Nesta linha de pensamento, Oliveira (2004) acrescenta que as funções da universidade, como a produção de conhecimentos e a formação de recursos humanos qualificados, não ocorrem ao mero acaso, mas a partir das relações com a sociedade. Portanto, a participação da sociedade, com seu saber tradicional, integrados à universidade, com seu saber acadêmico, contribui para a troca essencial para a construção diária da universidade (LAMAS, 2006). Por meio desta articulação, é possível identificar os problemas e desafios que a sociedade enfrenta, oportunizando a resolução colaborativa de problemas, a partir de uma visão inclusiva de sociedade.

Nesta perspectiva de integração universidade-sociedade, são muitos os programas institucionais que possibilitam o trabalho colaborativo, por exemplo, entre escolas e universidade e/ou entre empresas incubadas e a universidade. Como nosso foco, neste

trabalho, são os programas de integração universidade-escola, citamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas, além das Olimpíadas de Matemática, Biologia, Robótica, Astronomia, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – PIBIC-EM e as bolsas de estágio para ensino médio (MARIUZZO, 2010 e MEC, 2013).

Neste cenário, percebe-se um contra fluxo no qual alunos, ainda cursando o ensino médio, ingressam na universidade por meio de projetos de pesquisa, como o PIBIC-EM, cujos objetivos são: fortalecer a disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos e desenvolver atitudes e valores necessários à educação científica e tecnológica do estudante. Este programa é financiado pela CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa, que prevê o pagamento de uma bolsa de iniciação científica para os estudantes vinculados. O programa abrange todo o Brasil e sua operacionalização depende de projetos realizados por professores universitários, que vão orientar os alunos do ensino médio na concretização de pesquisas de interesse da universidade. Em síntese, o Programa de Iniciação Científica Junior visa ao desenvolvimento de projetos de educação científica com estudantes do ensino médio e almeja despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio e profissional da rede pública e possibilitar a participação de alunos do ensino médio em atividades de pesquisa científica ou tecnológica (CNPq, site oficial).

É neste cenário que a universidade entra com sua parcela de contribuição, pois, segundo Bernardim (2013), o papel das instituições de ensino superior públicas e privadas, para a maioria dos alunos, egresso do ensino médio, é gerar espaços de prosseguimento dos estudos, rumo à profissionalização. Segundo Steffen, Muchen, Hauser, Martine e Flores (2012), a maioria dos jovens está consciente de que o estudo pode ser o meio para alcançar melhor qualidade de vida e melhores perspectivas profissionais.

1.3. Faculdade UnB Planaltina e a integração universidade-alunos do ensino médio

A Faculdade UnB Planaltina – FUP é resultado da expansão da Universidade de Brasília para a região norte do Distrito Federal. Nesse sentido, visa a atender as cidades do DF e entorno não só com o aumento do número de vagas no ensino superior de boa qualidade, mas também com implantação de cursos superiores comprometidos com o desenvolvimento das regiões de abrangência, a saber: Sobradinho (DF), Sobradinho II (DF), Planaltina (DF), Brazlândia (DF) e dos municípios de: Formosa (GO), Buritis (MG), Cabeceiras (GO), Planaltina de Goiás, Vila Boa (GO) e Água Fria de Goiás (AMADOR; ATAIDES; FERREIRA; LEITE; XAVIER; CAIXETA, 2013). Sua missão, segundo Projeto Político Pedagógico Institucional- PPPI (2012, p.7), é

O comprometimento da universidade com o saber e a busca de soluções de problemas do país e da sociedade educando homens e mulheres para o compromisso com a ética, o desenvolvimento socioeconômico sustentável, conhecimento científico, cultural e tecnológico, dentro do referencial de excelência acadêmica e transformação social.

A integração da FUP com os estudantes do ensino médio, como colaboradores-pesquisadores das atividades da universidade, acontece por duas vias: a extensão universitária e pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica Junior (PIBIC-JR).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica Junior (PIBIC-JR) tem como objetivo despertar o interesse de estudantes de escolas públicas de Planaltina pelas Ciências e pelo meio ambiente no qual a comunidade está inserida, sendo que esses projetos são

vitalizados pelo ensino, pesquisa e extensão, articulados com a comunidade. Outro objetivo é divulgar os cursos existentes na faculdade, Licenciatura em Ciências Naturais, Licenciatura em Educação do Campo, Gestão do Agronegócio e Gestão Ambiental, com o intuito de que estes estudantes tenham acesso a temas debatidos nos cursos como forma de fomentar o interesse por eles, possibilitando o aumento do número de ingressos (DINIZ; BARBOSA e BIZERRIL, 2011).

Nesse programa, os estudantes recebem uma bolsa e passam por um processo de seleção no qual os adolescentes escrevem uma redação explicando o porquê desejam participar do projeto. Todos os estudantes deste projeto são de escolas públicas de Planaltina-DF. O tempo de participação no projeto é de, no mínimo, 8 horas semanais em horário contrário ao da escola. As atividades desenvolvidas pelos bolsistas são voltadas a pesquisas científicas.

A vinculação de estudantes do ensino médio à extensão universitária acontece por meio de bolsas de estágio de extensão. Os estagiários são selecionados pelos professores aos quais os bolsistas estão vinculados. Assim, cada professor/a pode construir seus próprios critérios de seleção. Cada estagiário recebe uma bolsa que inclui ajuda para transporte. Cada estagiário pode permanecer vinculado à bolsa e ao projeto por até 2 anos. As atividades desenvolvidas pelos estagiários são diversificadas, a partir dos objetivos de cada projeto. Em geral, a metodologia da pesquisa-ação guia os trabalhos de extensão e pesquisa na FUP.

Os objetivos da extensão são a construção e divulgação coletiva de conhecimento. Portanto, parte das atividades dos alunos do ensino médio extensionistas se relaciona a participar de congressos e a publicar artigos resultantes de suas atividades com a comunidade (SIQUEIRA e MARQUES, 2014). Nesta perspectiva, a universidade por meio de programas de extensão universitária representa um elo com a sociedade na qual ela está inserida, uma forma de conhecer e solucionar os problemas da comunidade (NUNES e SILVA 2011).

Acreditamos, neste trabalho, que a participação de jovens e adolescentes nos programas e projetos de ensino médio, resultantes da parceria universidade-escola, gera modificações identitárias nos seus participantes. O trabalho, como constituidor de um local social, gera mudanças na forma de ser e atuar dos adolescentes do ensino médio que colaboram com as atividades de pesquisa e extensão da universidade (SILVA, 2013). Então, os adolescentes deixam de ser só estudantes e passam a ser atuantes num espaço outro, diferente da escola, que exige autonomia, inovação, trabalho em equipe, superação de dificuldades, iniciativas pessoais e coletivas com vistas a soluções de determinados problemas que se relacionam a temas discutidos na universidade.

2. OBJETIVO GERAL

Identificar a percepção que ex-alunos do ensino médio têm sobre a experiência de trabalho em projetos de pesquisa e extensão universitária durante o ensino médio.

3. METODOLOGIA

O caráter da pesquisa é qualitativa que se caracteriza como descritiva. Segundo Gil (2010), neste tipo de pesquisa pretende-se conhecer o problema com a finalidade de torná-lo evidente ou construir teoria.

3.1 Participantes

Seis (06) ex-alunos do ensino médio que realizaram trabalhos de extensão e pesquisa na Faculdade UnB Planaltina- FUP. Todos eram moradores da cidade de Planaltina-DF e eram estudantes de escolas públicas durante o estágio na Universidade (ver tabela 1). Com idade entre 18 a 20 anos. Os estudantes da pesquisa foram orientados por três professoras diferentes.

Para este trabalho, usamos nomes fictícios.

Nome fictício	Vinculação com a universidade no ensino médio	Orientadora	Ocupação atual
Bruno	Estagiário de Extensão	Vick	Estudante de Ciências Naturais
Maria Eduarda	Estagiária de Extensão	Vick	Estudante de Arquitetura
Alberto	Estagiário de Extensão	Vick	Estudante de Educação Física
Roberto	PIBIC JR	Márcia	Estudante de Ciências Naturais
Amanda	PIBIC JR	Malu e Diana	Estudante de Curso Técnico
Antonia	PIBIC JR	Malu e Diana	Estudante de Curso preparatório para o vestibular

Tabela 1: apresenta informações sobre os projetos aos quais os estudantes eram vinculados e sua situação atual.

3.2. Instrumentos de pesquisa e materiais

Foi realizada entrevista semi-estruturada com todos os participantes. Para isso, foi produzido um roteiro de entrevistas, baseado nos objetivos da pesquisa de acordo com a literatura estudada.

Com relação aos materiais, utilizamos um gravador.

A seguir, apresentamos os roteiros:

3.2.1. Roteiro de entrevista para entrevista semi-estruturada

1. Conte-me como foi sua estada na UnB? O que você fez?
2. Com relação ao trabalho em grupo, me fale dessa experiência?
3. Você teve dificuldades em trabalhar no projeto de extensão?
4. O que te motivou a participar do projeto de extensão?
5. O que toda esta experiência contribuiu, nesse momento, na tua vida acadêmica?
6. Fale-me dos momentos que foram marcantes para você no projeto e/ou faculdade?
7. Se você encontrasse alunos na mesma situação a qual você se encontrava ao participar do projeto qual “conselho” você daria a ele?
8. Se você sentir vontade de falar alguma coisa, você fique a vontade com relação a sua experiência/ vivência no projeto de extensão?

3.3. Procedimentos de construção de dados

Primeiramente, conseguimos informações sobre os nomes e números de telefones dos ex-alunos do ensino médio que trabalharam como estagiários em Projeto de Extensão e Pesquisa e PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica) na Faculdade UnB

Planaltina- FUP. O passo seguinte foi telefonar aos ex-alunos para convidar para a pesquisa. Diante do aceite de cada um/a, a pesquisadora agendou horário e local para a entrevista.

No encontro presencial, antes de começar a entrevista, a pesquisadora esclareceu aos participantes o objetivo da pesquisa, a técnica que seria utilizada e também a necessidade de gravar a entrevista. Neste momento, a pesquisadora também explicava que a participação era voluntária e sigilosa e que a entrevista só poderia acontecer mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa (ver em anexo 1).

O local para a entrevista foi escolha dos próprios participantes. A maioria optou por desenvolvê-la na própria Faculdade UnB Planaltina - FUP, um participante foi entrevistado no próprio trabalho e outro no campus Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília.

As entrevistas foram feitas de forma individual, demoraram de 30 a 40 minutos cada uma. Ao todo, foram 3 horas e 10 minutos de gravação em áudio.

Ao final da entrevista, os ex-colaboradores da Faculdade UnB Planaltina foram agradecidos por terem participado da pesquisa.

4. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISES DE DADOS

Utilizamos para a análise de dados, a técnica de análise temática dialógica (FÁVERO; MELLO, 1997) que consiste em interpretar a fala dos entrevistados a partir do contexto.

Para tanto, utilizamos a organização da tabela 2, em que a análise parte da fala da pessoa tal como é dita; em seguida, fazemos proposições de cada fala e finalizamos com a interpretação, para, após aplicação deste procedimento para cada participante, gerar os temas, que são significados construídos para cada questionamento realizado pelo roteiro de entrevista.

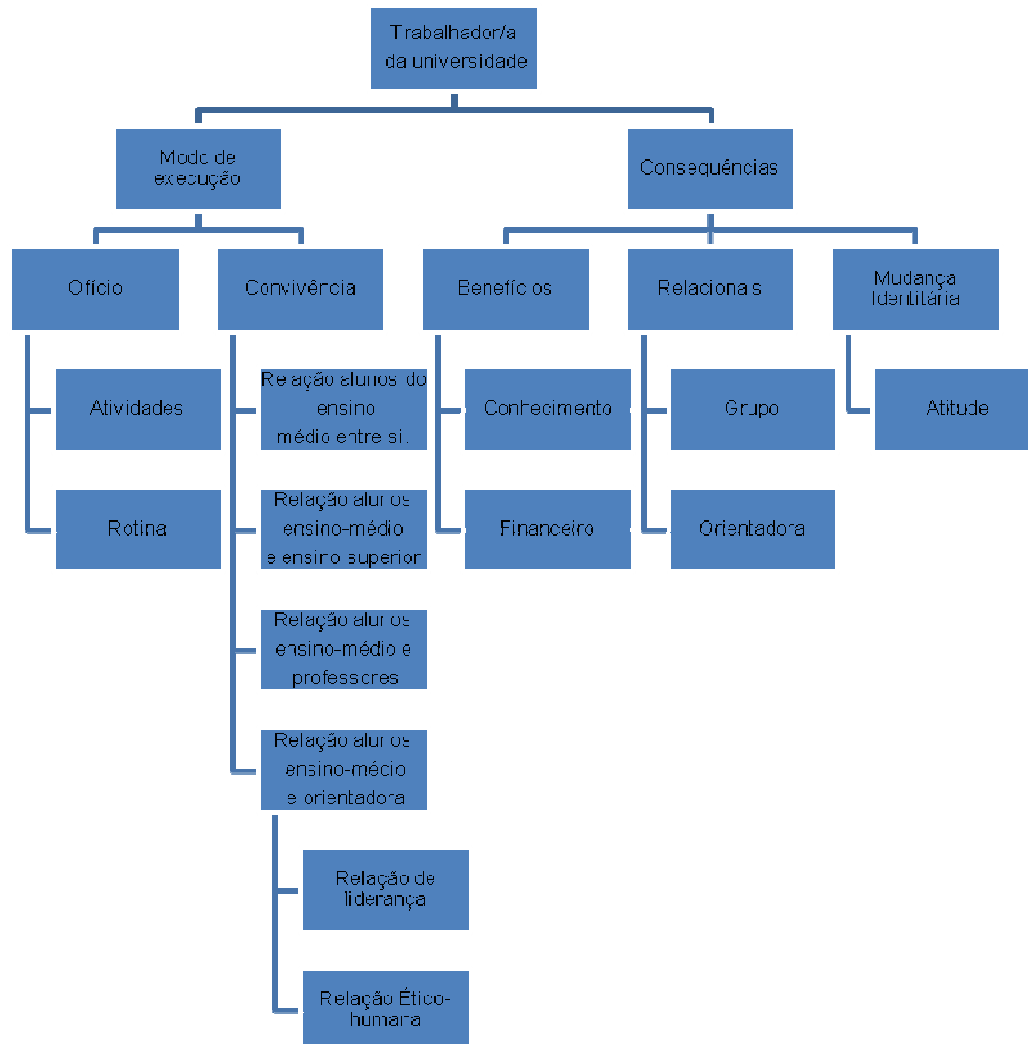
Pergunta	Fala original	Interpretação	Tema
Participante			

Tabela 2: explica como os dados construídos na pesquisa foram interpretados.

5. RESULTADOS

Os resultados evidenciaram que os ex-alunos construíram uma identidade profissional a partir da experiência de atuação na universidade. A partir do trabalho, os egressos modificaram sua configuração identitária para construir um novo posicionamento social: trabalhador/a da universidade. Esta identidade profissional está relacionada a dois grandes temas: modo de execução do trabalho e consequências do trabalho para si e para outros (CAIXETA e BARBATO, 2004). Esquemáticamente, podem ser representados pela figura 1.

Figura 1: apresenta o esquema conceitual da configuração identitária dos egressos



5.1. Modo de execução do trabalho: refere-se aos significados construídos pelos egressos sobre como executavam suas atividades profissionais na universidade. Este grande tema é composto por 2 subtemas, como se segue:

a) Ofício: a palavra ofício remete à ideia de ocupação, ou seja, este tema congrega todos os significados que se relacionam ao fazer do egresso na universidade, ou seja, às suas atividades profissionais no estágio ou no PIBIC JR. Foram divididos dois grupos temáticos: atividades e rotina.

- **Atividades:** dizem respeito às atividades que eram exigidas no projeto para serem executadas. Podem ser divididas em quatro grupos: a prática de coleta

e análise de dados; produção de textos variados; participação de cursos e oficinas.

“O que eu fiz aqui foi o seguinte, coisas que a gente fazia no ensino médio só que superficialmente, a gente fazia experimento aqui de verdade, e a professora pedia pra gente fazer relatório e conclusão.” (Roberto)

“... do lado da FUP tem um cerrado e a gente ia observar as espécies e íamos para o laboratório analisar estas espécies.” (Antônia)

“Escrever artigos eu tinha passado por um curso de metodologia científica, a gente escreveu um artigo, isso foi uma das coisas mais importantes que a gente fez no projeto.” (Alberto).

“Aí tendo essas tarefas, ela começou a dar aula pra a gente, para os estagiários, e a gente começou a escrever artigos e teve a oficina que eu criei e comecei a aplicar a oficina nas escolas.” (Maria Eduarda)

- **Rotina:** este tema congrega mudanças de rotina diárias. Referiam-se a práticas diferentes do que faziam na escola, por exemplo, em um projeto, os alunos iam para o cerrado, fazer reconhecimento de espécies de plantas. Nesse, eles tinham que usar roupas diferentes como uso de bonés, camisas de mangas longas, botas, levar garrafa de água ou ir ao laboratório e etc. Isso se torna algo diferente do dia-a-dia do aluno em sala de aula. Saídas para ambientes fora do espaço escolar, como visitas a exposições, apresentar trabalho ou desenvolver oficinas em lugares diferentes da escola e da própria universidade.

“A gente vinha para a faculdade e trazíamos roupas de guerra, que era calça, bota camisa de manga comprida e água. E a gente ia para o cerrado, passando pelo parque do pequizeiro e ela ia falando sobre cada árvore, as diferenças entre elas. Era diferente aprender sobre as plantas dessa forma.” (Amanda)

“Bom, a gente foi e eu gostei muito foi quando saímos para a semana de ciências e tecnologia foi no plano piloto, conhecer o que estava acontecendo de novo, as descobertas para facilitar a nossa vida, foi uma saída muito interessante e divertida. A pessoa acaba gostando e querendo seguir as ciências.” (Roberto)

Essas mudanças na rotina, ou seja, sair do ambiente sala de aula motivava os alunos como podemos observar nos relato abaixo:

“E o que me empolgava era ir para o estágio, mais do que ir para a escola, ainda, conseguia fazer academia e um monte de coisa.” (Maria Eduarda)

“Não estou menosprezando os outros estágios, mas creio que a melhor experiência para um aluno do ensino médio é vir fazer para cá e fazer estágio numa faculdade dessa, ainda mais com um grupo tão entrosado como este da professora.” (Bruno)

Percebe-se, com os relatos dos egressos, o quanto “o fazer” no projeto significava para eles o protagonismo de sua atuação. Ao fazer coisas importantes, “a gente fazia experimento aqui de verdade”, como enuncia Roberto, reflete a ideia de ser criador de um processo, ser o sujeito do próprio aprendizado, a partir de uma orientação.

b) Convivência: para a execução do ofício, os egressos explicaram que precisavam se relacionar com diferentes grupos na universidade, a saber: alunos do ensino médio, alunos do ensino superior e orientadora. Então, este tema se refere àqueles significados ligados às parcerias que eles precisavam desenvolver para realizar suas atividades profissionais, como troca de conhecimento e incentivo:

“Era muito boa nossa convivência com o grupo, sabe, o nosso projeto era integrado com o outro projeto, entendeu? Ao mesmo tempo em que era separado, nós estávamos juntos, um incentivando o outro, principalmente, na questão de falar em público.” (Antonia)

O tema convivência foi dividido em 4 grupos: relação alunos do ensino médio entre si; relação alunos do ensino superior e alunos do ensino médio; relação alunos do ensino médio- professores da faculdade e relação alunos do ensino médio-orientadora.

- **Relação alunos do ensino médio entre si:** diz respeito aos significados que foram construídos tendo em vista a relação que os egressos tinham com seus próprios colegas do ensino médio no projeto.

“Era bem tranqüila nossas relações, nós dividíamos nossas informações, quem sabia um pouco mais, passava para quem não sabia. Quando ia ao laboratório e via algo interessante e já chamava o colega para ver. A gente sempre buscava ver coisas diferentes.” (Amanda)

“Quando a gente fazia um trabalho, estou falando do grupo do projeto, eu colocava minha opinião, meus colegas colocavam as deles, era assim que funcionava no projeto, de alguma maneira você tinha que falar sobre algum conhecimento seu e que estava sendo falado naquele momento.” (Amanda)

- **Relação alunos do ensino médio - alunos do ensino superior:** diz respeito às parcerias que os alunos egressos construíram com alunos do ensino superior de seus próprios projetos, tanto para executarem atividades do projeto como para tirarem dúvidas pessoais, de disciplinas da escola:

“No projeto ninguém trabalhava sozinho, todos trabalhavam em grupo, tudo era para fazer em grupo e um necessita do outro.” (Maria Eduarda)

- **Relação alunos do ensino médio e professores da faculdade:** diz respeito às parcerias dos alunos egressos com professores da faculdade que não eram seus orientadores, mas que eles procuravam para desenvolver suas atividades profissionais.

“A gente teve que estudar sobre células e a gente pegou um pouco de aula com o professor Daniel, ele explicou sobre algumas partes da célula para a gente, para a gente apresentar na oficina.” (Alberto)

“O professor da FUP deu explicação sobre biologia para mim e minha amiga, não conseguia entrar em minha cabeça o conteúdo de genética que fala sobre os cruzamentos, nossa! Ficou bem mais fácil a maneira como ele falava.” (Roberto)

“A professora me ajudou muito no conteúdo de biologia sobre genética, era questão de prova. Ela estava pronta para ajudar Ela dizia assim: olha a UnB esta aberta para vocês, temos livros, revistas, artigos.” (Amanda)

- **Relação alunos do ensino médio e orientadora:** diz respeito aos significados ligados à relação professora-orientadora e alunos egressos. Este grupo foi subdividido em dois subtemas também: relação professora-aluno e relação ético-humana.

- **Relação de liderança:** congrega aqueles significados sobre a atuação da orientadora de indicar as atividades que deveriam ser feitas e como deveriam ser feitas:

“Ler artigo, fazer resenha e apresentar para o grupo era sabatina que ela falava.” (Alberto)

“A professora pedia para a gente ler os textos e discutir com os colegas sobre o assunto dos textos e depois a gente ia para a prática, tipo, ficamos no laboratório praticando

o que nós tínhamos lido, e, ainda, a gente tinha que fazer os relatórios que ela fazia questão que fossem individuais.” (Roberto)

“A amizade com a professora era bacana, mas eu era cobrada para ler o livro e fazer resumo, não só eu, também meus amigos que faziam o estágio comigo e ainda tínhamos que falar sobre o que tínhamos feito. Sentávamos numa mesa redonda e comentávamos sobre o que tínhamos entendido para a professora. Ah, isso dava um frio na barriga!” (Amanda)

“E acabei gostando de trabalhar com a comunidade, trabalhar com projetos e coisas que eram práticas e depois a gente tinha que relatar e teorizar.” (Maria Eduarda)

- **Relação ético-humana:** esta relação é aquela que reflete o compromisso das orientadoras para além da atividade profissional, ligada ao projeto, está relacionada ao acolhimento dos alunos egressos, com a vinculação humana e afetiva. Percebe-se, pelos relatos dos alunos, que as orientadoras estavam sempre disponíveis a ouvi-los e ajudá-los, pois era uma relação de respeito e confiança.

“Aquele dia era o dia em que estava com problemas. Depois que passou eu esfriei a cabeça e a gente conversou... daí eu contei para ela o que estava acontecendo em casa... contei tudo.” (Amanda)

“As orientadoras ajudam a gente, caso tivéssemos dificuldades. Mesmo quando a gente não pedia, sabíamos que podíamos contar com ela. Aconteceu no momento em que fiquei muito mal, ela conversou comigo e entendeu minha situação.” (Antonia)

5.2. Consequências do trabalho para si e para os outros: esse grupo temático congrega os significados relacionados à consequência que a atuação na universidade teve para os próprios egressos e para os outros sociais de sua convivência. Foi subdividido em 3 grupos temáticos: benefícios, relacionais e mudança identitária.

a) **Benefícios:** este tema congrega os significados relacionados aos ganhos de se participar dos projetos de pesquisa e extensão na FUP. Referem-se ao aprendizado, ao desenvolvimento pessoal que eles foram aperfeiçoando ao longo da vivência no projeto por meio de pesquisa, estudo, produção de artigos e etc. Foi subdividido em dois grupos: conhecimento e financeiro.

- **Conhecimento:** refere-se ao conhecimento construído durante a experiência de trabalho na universidade.

“É... ano passado me formei e o projeto ajudou muito na minha vida acadêmica tanto no ensino médio, como na faculdade que estou fazendo, entre outros trabalhos que tenho que fazer na faculdade, já havia produzido no projeto como fazer resenha, resumo, ler artigos.” (Alberto)

“Olha, vou te falar as experiências que eu tive aqui, posso afirmar, que me ajudaram no vestibular, pois algumas coisas que aprendi aqui estavam na prova do ENEM. Eu consegui acesso aqui na FUP pelo ENEM” (Roberto)

- **Financeiro:** este subtema se refere aos ganhos financeiros que eles tiveram com a participação no projeto de pesquisa e extensão.

“Não posso deixar de falar na remuneração, ela ajudou bastante. Sabe como é, a gente gasta, porque precisa comprar as coisas, né! Eu preciso de roupas, calçados e de comida, lanche, coisas assim e esta ajuda foi bem vinda.” (Amanda)

“O que me motivou a participar do projeto foi para ter experiência e também porque eu queria muito estar aqui na faculdade. Eu queria muito saber como era o ambiente, eu não

vou mentir... tinha a bolsa, o dinheiro me ajudou um pouco, porque se não eu iria procurar trabalho.” (Roberto)

b) Relacionais: as consequências relacionais se referem aos vínculos construídos entre os egressos e os estudantes de ensino superior e professores, especialmente, a orientadora, que os auxiliavam para além do projeto ao qual participavam.

“Quando a gente tinha dúvida em química, física e biologia era certeza que esta dúvida seria sanada, porque a gente estava num grupo de trinta pessoas, nas quais tinham estudantes de ciências naturais, aí, por exemplo, o Diogo, a gente ligava para ele e dizia:” Diogo, vou levar o livro de química que a gente está com dúvida em tal conteúdo, daí ele vinha e dava uma aula pra gente aqui. Tinha a Ângela que entendia muito de física, o Márcio também que ajudava a gente aqui.” (Alberto)

“No começo não tinha amizade com o povo, tal que eu me sentia um peixinho fora da água, tipo, de uma hora para outra comecei a fazer amizade com as pessoas e conviver com as pessoas que você sabe que estão ali com um objetivo que é se formar e, você acaba querendo uma coisa assim para você, conviver com professores que são inspiração para você, principalmente ela, a professora.” (Maria Eduarda)

c) Mudanças Identitárias: este grupo se refere às modificações na forma de ser, entender e atuar no mundo, que foram promovidas pela participação dos egressos nos projetos de pesquisa e extensão da FUP.

“No projeto de extensão, parece que ele abriu mais os meus olhos, tipo, vejo o mundo com outros olhos, mudou minha visão de mundo, sabe. (Alberto)

“Até quando tenho que fazer um trabalho da escola, antes do projeto era todo desorganizado, não entregava os trabalhos na data... no projeto a gente fica organizando nosso tempo, me sinto mais responsável.” (Roberto)

“Eu quero muito a UnB, vou fazer o vestibular no meio do ano, e vai dar tudo certo. Se não der no vestibular do meio do ano, eu vou focar no ENEM, eu aprendi que eu posso, eu consigo, era assim no projeto quando não entendia um artigo científico, eles são complicados, eu acho. Mas a professora dava a maior força e a gente seguia em frente.” (Antônia)

“Sabe! Em tudo que eu faço isso tem mudado, porque eu tenho amadurecido mais.” (Bruno)

“Eu sinto que amadureci, antes pensava de um jeito, e quando saí pensava diferente.” (Maria Eduarda)

- **Atitudes:** este tema congrega os significados relacionados a mudanças de postura com relação a suas ações na escola, na universidade e na vida. As mudanças de atitude estão relacionadas com o aumento da criticidade e da postura de investigar. Essas mudanças foram acontecendo ao longo das experiências vividas no projeto de extensão.

“O estágio de extensão é uma coisa que você adquire responsabilidade, você tem cobranças, mas as responsabilidades são prazerosas de se fazer, e que o... principalmente, não só os resultados são bons, que são os trabalhos que a gente produz, mas a caminhada para construir estes trabalhos é maravilhosa, as vivências, as práticas, as oficinas é muito bom.” (Maria Eduarda)

“Não encontrei dificuldades no projeto, mas o artigo que a gente lia a professora orientava para que a gente tivesse um propósito para ler o artigo, tipo, porque estou lendo isto? Assim era leitura crítica, que apliquei em situações de minha vida, mas ela falava isso

pra gente também, gente! Sejam críticos, ela falava e, na faculdade além de sermos críticos, temos ser reflexivos também, né!” (Roberto)

Percebe-se com estes depoimentos que estes alunos mudaram sua forma de ser, sua visão de mundo, tendo mais responsabilidade com as tarefas da escola e na vida de um modo geral. Então, a mudança mais expressiva foi a mudança de atitude, que foi marcada como um tema especial do tema mudanças identitárias.

6. DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo indicam que as experiências vivenciadas sejam: cognitivas, sociais e afetivas por estes adolescentes, ex-alunos do ensino médio na faculdade UnB Planaltina, possibilitou uma nova forma de ser, uma visão de mundo diferente o que acarretou mudanças identitárias, porque estavam expostos a relações interpessoais que o trabalho em equipe proporcionou e passaram a fazer parte deste ambiente de trabalho, reconhecendo que têm qualidades e que são valorizados pelas suas atuações e reflexões.

Para Violante (1985), citado em Terêncio e Soares (2003), “a identidade é aquilo que individualiza o sujeito, ao mesmo tempo que o socializa, é aquilo que o diferencia e que o torna igual” (p.140). Nesse sentido, a identidade é construída a partir da interação da pessoa com os outros sociais que a cercam. Portanto, a identidade profissional de trabalhador/a da universidade foi construída a partir das relações sociais que os egressos estabeleceram com suas orientadoras, seus colegas de projeto e, também, a partir das atividades que exerciam nele. Caixeta e Barbato (2004) explicam que as identidades podem ser compreendidas a partir dos posicionamentos sociais que a pessoa constrói suas formas de ação, as quais chamaram modo de execução, e suas conseqüências. Então, a identidade profissional é construída pelas ações que a pessoa desenvolve em sua atividade profissional e pela forma como ela faz isso. Ao atuar no mundo social a pessoa também constrói conseqüências para si e para os outros que a cercam. Isso significa que o ambiente de trabalho é um lugar social constituidor da pessoa e capaz de gerar mudanças como essas vividas pelos egressos (PINTO, 2000).

A participação dos egressos nos projetos de pesquisa e extensão da FUP gerou possibilidades de construção de novos posicionamentos identitários: trabalhador/a da universidade, que trouxe reflexos para a sua identidade como pessoa na medida em que a maior conseqüência percebida pelos egressos diz respeito a mudanças de atitudes na vida. Neste contexto, a interação universidade-escola, por meio dos programas e projetos de pesquisa e extensão voltados para o ensino médio, corrobora com o exposto no PCN+ (2002, p.5) que propõe ao ensino médio “o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés de simples exercício de memorização”.

Nesta perspectiva, percebe-se que a prática de pesquisa em si possibilita essas ações, pois no novo modo de atuar há o reconhecimento social, porque os adolescentes são da universidade, atuavam como pesquisadores, ou seja, não eram só alunos, mas também pesquisadores, além de haver mudanças de rotinas, de hábitos, na fala (boa oratória) e no tipo de produção que eles faziam. Eles perceberam aumento do senso de responsabilidade, porque sua ação refletia na relação com o outro que compunha o projeto ou participava dele de alguma forma. Eles se posicionavam com atitudes diferentes, porque, naquele contexto, eles não eram estudantes numa visão tradicional, que iam receber conhecimento, o conhecimento era construído, ou seja, no projeto eram criadas possibilidades de produção do conhecimento,

sendo o aluno protagonista neste aprendizado e a orientadora mediadora do mesmo (FREIRE, 1996).

Vale destacar a função da convivência, que apareceu em quatro níveis diferentes, para a construção da nova configuração identitária dos egressos. O fato de terem a chance de dialogar e partilhar suas opiniões e dúvidas com colegas do ensino médio, superior e professores da universidade garantiu ampliação de mediações possíveis na relação estudante do ensino médio-universidade. Estas possibilidades foram associadas a um importante reconhecimento social, porque eles, antes de ingressar no projeto de extensão e pesquisa, tinham a visão de que a universidade estava muito distante deles, e os professores, mestres e doutores, eram superiores a eles, apenas adolescentes, estudantes do ensino médio de escola pública; portanto, com a participação nos projetos, eles compreenderam que todos podemos construir juntos e que a colaboração intelectual é uma prática essencial para a vida na universidade.

A multiplicidade de interações possibilitou trocas de conhecimento e de estratégias mediacionais que construíram o contexto ideal para a construção de estudantes mais críticos, mais capazes para enfrentar adversidades, vencer os desafios e alcançar os objetivos.

Os egressos focaram a relação professora orientadora-aluno como uma relação permeada de afetividade. A relação de proximidade e de confiança foi concretizada pelo diálogo fraterno que os egressos tinham liberdade de comentar assuntos de ordem escolar, acadêmico-profissional e pessoal. As orientações recebidas e construídas, em suas interações com as orientadoras, permitiram a realização de várias ações e reflexões que eram importantes para estes estudantes. Assim, “podemos afirmar que a afetividade constitui um fato de grande importância no processo de desenvolvimento do indivíduo e na relação com o outro, pois é por meio desse processo que o sujeito poderá se delimitar como pessoa nesse processo de permanente construção” (FERREIRA; VERAS, 2010, P.221).

Portanto, foi possível identificar, pelos relatos dos participantes, que a participação dos mesmos no projeto de extensão e pesquisa resultantes da parceria universidade-escola gerou modificações identitárias que impactaram o desenvolvimento deles seja na autonomia intelectual, seja na autonomia moral, havendo reflexos na forma de pensarem criticamente e de serem e de atuarem no mundo (BERBEL, 1998; FREIRE, 1996; PCN+, 2002; RAMOS, 2003; RAMOS, 2011; SILVA, 2013).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração universidade-escola, comprovada pela inclusão desses adolescentes em projetos de extensão universitária e de projeto de iniciação científica para o ensino médio, mostrou-se uma excelente alternativa para o ensino médio, inclusive, porque, após esta experiência, eles tiveram a oportunidade de fazer escolhas, inclusive, sobre o ingresso deles no ensino superior, dando continuidade aos estudos.

Esta pesquisa mostrou que existe realmente um grande potencial na aproximação universidade-escola porque esses programas que incluem alunos na universidade, em processo de escolarização básica, permitem a construção de espaços mediacionais que privilegiam a pesquisa e a reflexão, impactando na identidade do/a participante, criando novas possibilidades de ser e atuar no mundo. Nesse sentido, uma proposta interessante para o ensino médio é utilizar a metodologia científica na sala de aula, considerando uma educação com projetos, pois são multidisciplinares e favorecem a circulação de diferentes professores

em diferentes áreas do conhecimento, além de permitir a problematização dos fenômenos naturais e sociais e a busca por soluções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, C, F; SALES, A, P; COSTA, A, D; COSTA, M, D; VERONEZE, R, B; SANTOS, T, L, B. Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. v. 2, n.1, p.55-71. Rio de Janeiro, 2012.

AMADOR, A, S; ATAIDES, D, C; FERREIRA, S, G; LEITE, M, M; XAVIER, P, M; CAIXETA, E, J. XII congresso Ibero Americano de extensão universitária 19-23 em Quito-Ecuador, 2013.

ARAÚJO, A, G. Ensaio sobre a universidade e sua função social. *Filosofando: revista de filosofia da uesb*. Ano 1, n. 1, p 38-47, 2012.

AUR, B, A; CASTRO, J, M. UNESCO - organização das nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura. Representação no Brasil. Ensino médio: proposições para inclusão e diversidade. 2ª Ed, Brasília, 2012.

AZEVEDO, J, C; REIS, J, T. Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. *Posfácio – Desafios da democratização do ensino médio*. 1ª. Ed, São Paulo, Moderna, 2013.

BERBEL, N, A, N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, nº 2, 1998.

BERNARDIM, M, L. Educação e trabalho na perspectiva de egressos do ensino médio e estudantes universitários. *Nuances: estudos sobre educação*. V. 24, n. 1, p. 200-217. São Paulo, 2013.

BRANDÃO, A. S; BARBOSA, N. G; ASSIS, N. Conversando sobre educação, trabalho e cidadania: Uma vivência de alunos e professores de orientação educacional. A prática dos orientadores educacionais. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. LDB. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Biblioteca digital. 8ª Ed, 2013. <http://bd.camara.leg.br> Acesso em: 04 abr. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. PCNs+. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. PCN+. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2000.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 7.416 de 30 de dezembro de 2010. Regulamenta os art. 10 e 12 da Lei nº 12155, de 23 de dezembro de 2009, que trata da concessão de bolsas para

desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária. Presidente da república, Brasília, 2010.

CAIXETA, J. E; BARBATO, S. B. (2004). Identidade feminina: um conceito Complexo. Paidéia [online], vol.14, n.28, pp. 211-220.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CEB, 2011. Ministério de educação. Disponível em: portal.mec.gov.br/conselhonacionaldaeducacao. Acesso em: 26 de jun. 2014.

CASTRO, M, H, G. Visões do ensino médio – Mudanças inevitáveis. Ciência Hoje (Instituto CH). 2012. Disponível em; www.cienciahoje.uol.com.br/revistach/2012/296/visoes-do-ensino-medio. Acesso em abr. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. Iniciação científica Junior- ICJ. Disponível em: www.cnpq.br Acesso em: 28 de jun.2015.

DINIZ, J, D, A; BARBOSA, M, A, A; BIZERRIL, M, X. Cientista Junior na Faculdade UnB Planaltina. Planaltina-DF, 2011.

FACULDADE UNB PLANALTINA. Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI. Universidade de Brasília, Planaltina, 2012. Disponível em: www.fup.unb.br Acessado em: 26 mai. 2014.

FÁVERO, M.H; MELLO, R. M. (1997). Adolescência, maternidade e vida escolar: a difícil conciliação de papéis. Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 13, n.1, pp. 131-136.

FERREIRA, S, P, A; VERAS, R, S. Afetividade na relação professor-aluno e suas implicações no contexto universitário. Educar em revista, n.38, p. 219-235, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 35ª Ed, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa, 5ª Ed, São Paulo: Atlas, 2010.

LAMAS, M, R. A relação universidade/sociedade. 2006.
Disponível: bdigital.unipiaget.cv.8080/jspui/.../1/marco%20ribeiro%20lamas.pdf

MARUIZZO, P. Aventura intelectual. 2010.
Disponível: em: cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-6725010000200006 Acesso em: 25 de jun. 2014.

MENEZES, L, C. O novo público e a nova natureza do ensino médio. Estudos Avançados. v.15, nº 42, são Paulo, 2001.

MENEZES, L, C. Visões do ensino médio – Mudanças inevitáveis. Ciência Hoje (Instituto CH). 2012. Disponível em; www.cienciahoje.uol.com.br/revista_ch/2012/296/visoes-do-ensino-medio. Acesso em abr. 2014.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Agenda nacional de trabalho decente para a juventude no Brasil, 2010.

Disponível em: portal.mte.gov.br/.../agenda%20nacional/20do%20trabalho%20dec

Acesso em: 05 jun. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Jornal novo ensino médio, 2013. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/arquivo/pdf/boletimedio.1.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2014

MITRULIS, E. Ensaios de inovação no ensino médio. Caderno de pesquisa, n. 116, pg. 217-244, 2002.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. Revista Brasileira, v.17 n.49, 2012.

NUNES, A. L. P. F; SILVA, M. B. C. Extensão Universitária no Ensino Superior e a Sociedade. Mal-Estar e Sociedade, Minas Gerais, v.4, n.7, p. 120-131, 2011.

OLIVEIRA, C, H. Qual o papel da extensão universitária? Algumas reflexões acerca da relação entre universidade, políticas públicas e sociedade. Anais do 2º congresso Brasileiro de Extensão Universitária- Belo Horizonte, 2004.

Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/gestao/gestao15.pdf> Acesso em: 20 mai. 2014.

PINTO, R, J, V, M. Trabalho e identidade: O eu faço construindo o eu sou. 2000. 159.944. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

RAMOS, M, N. O “novo” ensino médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. Boletim técnico senac. v. 29 n. 2, 2003.

RAMOS, M, N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. Revista Educação e Sociedade, v. 32, n. 116, p.771-778, 2011.

SILVA, T, R. Desenhando caminhos possíveis: um programa de apoio para o atendimento de uma aluna com altas habilidades em artes. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Ciências Naturais. Faculdade UnB Planaltina, Planaltina, 2013.

SIQUEIRA, A, E; MARQUES, F. Congresso de extensão apresenta projeto de educação, cultura e arte. 2014.

Disponível em: www.ufop.br/index.php?option=com_view&id=14771&itenid=196

STEFFEN, J, E; MUCHEN, G; HAUSER, A; MARTINE, M, J, A, S; FLORES, G, B. Jovens egressos do ensino médio continuam estudando ou não. 2012 Disponível em: upplay.com.br/.../11_57_13artigo__jovens_egressos_do_EM_continuamestudadoounao.pdf Acesso em: 05 de jun. 2014.

TERENCIO, M. G.; SOARES, D. H. P. A Internet como ferramenta para o desenvolvimento da identidade profissional. *Psicol. Estud. Maringá*, v. 8, n. 2, Dec. 2003.

UNESCO, Educação para todos. p.1, 2010. Disponível em: www.unesco.org/new...MGD_EFA_new_figures_pt. Acesso em: 6 abr. 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Site oficial. Disponível em: www.unb.br Acesso em 26 de jun, 2014.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa (título da pesquisa), sob a responsabilidade da pesquisadora Maria do Socorro Dias de Oliveira, a qual pretende identificar a percepção que ex. alunos do ensino médio têm sobre a experiência de trabalho em projeto de extensão universitária durante o Ensino Médio.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas semi-estruturada, que serão gravadas em áudio, na qual os participantes irão discorrer sobre sua experiência no Projeto de extensão na FUP (Faculdade UnB Planaltina).

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (61) 82115302, ou endereço eletrônico msdiasol@hotmail.com.

Poderá entrar em contato com a orientadora doutora Juliana Eugênia Caixeta o endereço de email eugenia45@hotmail.com ou (61)81873783. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Maria do Socorro Dias de Oliveira

Aluna do curso de Ciências Naturais, Faculdade UnB Planaltina (FUP – UnB).

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/ ____/ ____
Assinatura do participante